

ture) egymáshoz való viszonyát lemérhessük. Az első ily gyűjtemény az idézett Évkönyvben van előttünk, amely iskolás gyermekek szellemi teljesítményeit tartalmazza, pontosan elemezve őket az általános intelligencia, az iskolai előmenetel, az életkor, a tanítás módszerei, a gyermekek intelligencia-fokozatai és hányadosa, az iskolára fordított kiadások, a tanulásra fordított idő, az otthoni környezet stb. stb. szempontjaiból. Ezen adatgyűjtemény elemzéséből számos következtetés vonható le a bennünket foglalkoztató kérdés számára is. (Ezekről egy későbbi cikkben szándékozunk beszámolni.) Ha nem is tartunk tehát annak a problémának végső megoldásánál, mely az „átöröklés és nevelés viszonya” néven ismeretes, egy előzetes lépéssel mégis közelebb jutottunk hozzá. Világosabban látunk a részletekben, szabatosabban tudjuk a kérdéseket feltenni, egyes hibaforrásokat és balfogalmakat ki tudunk már küszöbölni. Mindezek az eredmények, ha nem is jelentenek nagy szenzációt, mégis fontosak és megbecsülést érdemelnek. A tudomány az a terület, ahol a goethei szó szerint: „wenig wissen und alles leisten” a feladatunk.

*Várkonyi Hildebrand.*

## A magyar nemzeti nevelés problémája

Ma, amikor a nemzeti szellemű nevelés kérdése az érdeklődés középpontjába került és a közoktatási kormány is ennek az eszmének a jegyében készül kialakítani a középiskola reformját: időszerű több oldalról megvizsgálni ezt a problémát és elvileg tisztázni a nemzeti nevelés szükségességét, de egyszersmind jellegzetesen magyar szempontból tekintett korlátait is.

Ami a szükségességet illeti, a nemzeti nevelést nemcsak a jövőbe néző magyar szempontok, hanem maga az ifjúság lelki szükséglete is megkívánja. A jó pedagógus ugyanis minden problémát az ifjúság szempontjából vesz vizsgálat alá, az ifjúságból indul ki. A mai magyar fiatalság pedig — a húsz, harminc évesek — kétségtelenül krízist él át, kiforratlan, nyugvópontra nem jutott ifjúság, amely még korántsem találta meg a maga útjait. Válsága kettős. Nemcsak pusztán materiális és gazdasági, hanem lelki természetű is és magába foglalja azt a krízist, lelki zavart, amelyet az egész háborúelőtti anyagi, szellemi és morális rend rombadőlése von maga után. A mai magyar fiatalság lelkileg sem harmónikus nemzedék. Nem is lehet harmónikus lelkű egy olyan ifjúság, amely vegetatív életre kárhoztatva szenved a gazdasági válság és a nemzeti tragédia minden baját, elhelyezkedni nem tud és ha el is helyezkedik: nemcsak kvalitásához méltatlan, nívón aluli életet, hanem általános élestandard alatti életet él, amelyben minden energiát a mindennapi vegetatív életküzdelem öröl fel és amelyben egyéni, szellemi és kulturális igények kielégítéséről szó sem lehet. Egy ilyen külső életkörülmények között vergődő ifjúság belső harmóniáját sem találja

meg, hiszen minden egyéni és kollektív, anyagi és szellemi, morális és kulturális érték egyszerre problematikussá lett előtte.

Ez a kettős válság kétségkívül tragikus a nemzet jövője szempontjából is, mert ilyen ifjúság nem lesz alkalmas sem a saját, sem a nemzet jövő sorsának megoldására. A válság kettőssége ugyanis a legszorosabb összefüggésben áll egymással. A külső problémák most már nem fognak automatikusan megoldódni: a megoldás munkája a fiatalság feladata. Nagy problémákat megoldani, jövőt kivívni viszont csak egészséges, erőteljes lelkű fiatalság tud, amely előbb a maga belső válságára megoldást talált. Magyarország jövő sorsa a magyar ifjúságtól függ, a húsz és harminc évesektől és még inkább azoktól, akik ma az iskola padjaiban ülnek. A mai generáció sorsa már elvégeztetett; de tőlük nemcsak a saját sorsuk, hanem a nemzet sorsa is függ.

Ha tehát a nemzet jövő sorsát biztosítani akarjuk, előbb az ifjúság belső válságát kell megoldani, hogy ez a fiatalság majdan alkalmas legyen a nemzeti és általában a materiális problémák megoldására. Gazdasági válságot nem lehet máról-holnapra megoldani: a fiatalság életét sem lehet egy csapásra megkönnyíteni, megszépíteni, de lehet öntudatosan, tervszerűen olyan ifjúságot nevelni, amely megváltott lelki-világával, lelkesedésével és teherbíró képességével majd ki tudja vívni a külső és belső válság megoldását. Ennek a konstruktív szellemű, egységes nevelésnek a szükségessége egyre jobban kezdi meggyőzni mind a hivatalos tényezőket, mind a közfelfogást. Mert gyarló politikus és rossz vezér lenne az, aki csupán az ifjúságnak a súlyos életkörülmények hatása alatt úgyis önmagától kialakuló elégedetlenségére és elkeseredésére akarna építeni.

Nagy problémák megoldásához egészséges lelkű fiatalságra van szükség. A kérdés csupán az, hogy mivel oldhatnók meg a magyar fiatalság jelenlegi lelki válságát, úgy, hogy a megoldás egyúttal a nemzeti jövő céljait és előkészítését is szolgálja? A felelet: olyan nagy lelkes nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel, amelyeket a válságban vergődő ifjúság elé állíthatnánk, hogy ne csak lelki tépelődéséből ragadják ki, hanem egyúttal a nemzeti jövő lelkes harcosává is varázsolják azt. A magyar fiatalság lelki válságának egyik legtragikusabb tényezője éppen a céltalanság, az üresség érzése, minden lelki diszharmonia legszomorúbb jele. A háború utáni idők válsága szétrobbantott minden biztos alapot. A vad életközdelemben az erkölcsi és szellemi értékek devalorizálódtak. Az élet a fiatalság előtt sem az a nyugodt érték többé, ami volt. S a fiatalság a külső-belső küzdelmekben kimerülten, sorsáról és jövőjéről bizonytalanul már azt sem tudja, miért dolgozik, miért erőlködik. Ha tudják is a kötelességüket, de nem látják a célt, ami megéri az erőfeszítést és az áldozatokat. Nincs cél, amiért élni érdemes. Ma már tudjuk, hogy a robotmunka önmagában véve még nem életcél; és a kötelesség kanti imperativusa sem elégít ki többé. Korunk a vegetatív élet és az átmeneti-érzés kora. Minden napot úgy evezünk át, mintha egy másikat várnánk, valami véglegeset, boldogabbat, ami talán soha nem jön el. Örök átmenetben élünk, pedig a cél talán sohasem valósul meg. Minden napot, minden szenvedést, minden erőfeszítést ideiglenes-

nek, átmenetinek érzünk és ezért vagyunk hajlandók elviselni; és közben elmúlik az élet, a nélkül, hogy valami célba, valami véglegesbe és állandóba érnénk, amelyet önmagáért érdemes élni. Bizonyára az életen túl van a végső cél; de hol a földi cél, a földi értelme az egésznek?

Ezt a nagy céltalanságot kell céllal betölteni, ezt az ifjúságban alvó roppant energiát kell nagy nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel a nemzeti jövő kerekére hajtanunk: egeket lehetne vele vívni! Mert ez az ifjúság a maga lelki válságában nem is kér mást, nem is akar jobbat, mint nagy eszméket, nagy célokat. Minden lelki zavarban, céltalanságban természetszerűleg felkél a vágy, világosság és lelkes eszmék után; és minél nagyobb, minél heroikusabb célt tűzünk e csodálatos ifjúság elé, annál nagyobb lesz a lelkesedésük. Ez az az út, amelyen a fiatalság — és vele a nemzet — kivezető utat találhatna a külső és belső válságból egyaránt. De ez az egyetlen útja annak is, hogy az ifjúságban lappangó roppant energiát konstruktív irányban biztosítsuk és így megakadályozzuk, hogy majd *destruktív irányban* robbanjon ki, aminek az elkeseredés hatása alatt előbb-utóbb végzettszerűen be kellene következnie!

Ha mindebben nem hinnénk, csak a többi európai nemzet ifjúságára kell gondolnunk. A világválság — a mi speciális nemzeti tragédiánktól eltekintve — közös háborús öröksége volt az egész európai ifjúságnak; a lelki zavar mindenestre. Azóta azonban egyes nagy nemzetek ifjúsága már megtalálta vagy legalább is megtalálni vélte a maga problémájának egyéni megoldását. Hogyan? — Úgy, hogy hatalmas vezéregyéniségek *tömegszuggesztiója* alá került, akik a nemzetük karakteréből fakadó nagy eszmék és célkitűzések varázsserejével máról-holnapra lelkes, aktív, öntudatos és egységes ifjúságot tudtak maguk mögé állítani, a régi, lelki zavarban és céltalanságban vergődő ifjúság helyébe. Mi most természetesen nem gondolunk arra, hogy ezek a nemzeti eszmék és célkitűzések sokszor destruktívek és kultúra-ellenesek, vagy illuzórikusak, vagy tudományos szempontból labilisak; csak a jelenséget nézzük, e szerint pedig a belső válságból tömeg- és autoszuggesztióval megváltott ifjúság megy a maga útján a jövő felé!

Amit kezdetben a tömegszuggesztió hozott létre, azt ma a *nevelés* biztosítja ezekben az országokban.

Az orosz, az olasz, a német gyermek kiskorától fogva tulajdonképpen az állam tulajdona. Tudását és egyéniségét a nemzeti szempontú nevelés szolgálatába állított iskolában kapja. Oroszországban „a proletariátus politikai iskolájának” célja — a hivatalos tanterv szerint — a gyermeki akarat egészen új orientációja, amelyet az aktuális proletári és forradalmi szükségesség szab meg; ez az aktuális szükségesség pedig nem más, mint „a proletariátus politikai és gazdasági győzelme a burzsoázia felett.” Az egész tananyagot és tantervet, valamint a világnézeti nevelést ez a középponti eszme hatja át. Az iskola egyes osztályai fokról-fokra szélesedő áttekintését adják a szovjet-eszmének.

Az olasz iskola célja is bevallottan az, hogy „közös szellemet és akaratot adjon az ifjúságnak”. A fasizmus is kezdettől fogva felismerte az iskolai nevelés döntő fontosságát az állampolgári kiképzésben, tehát

jókorán a hivatalos állami doktrina szolgálatába állította. Az intellektuális képzés túlsúlyát ezért váltotta fel a cselekvés és akarat elve, vasfegyellemmel párosulva.

Az újszülött német gyermek csak „állami alattvaló”, mint a nem-árja idegenek; ami őt „állampolgárrá” teszi, az az iskolai nevelés, amelynek főfeladata — a hivatalos tanterv szavai szerint — „az ifjúságot a nemzet és állam szolgálatára nevelni, a nacionál-szocializmus szellemében”. Ennek megfelelően irányítja és ellenőrzi az állam az oktatást, a tanárokat, a könyveket és az ifjúsági egyesületeket. Az ú. n. német „liberális egyetem” 1933-ban alakult át „politikai egyetemmé”, amelyen a nemzeti-szocialista teóriáknak külön katedrája van.

Az ifjúság iskolán-kívüli nevelésére és nemzeti öntudatának s lelkesedésének ébrentartására szolgálnak: Oroszországban a „Vörös előharcosok” nevű diákszervezet és a híres Komszomol (Kommunista ifjúság), amelynek 1935-ben közel 10 millió tagja, 100 újságja és revue-je, valamint színháza, mozija, üdülő- és sporttelepe, óriási közös laktanyái és konyhái voltak; Olaszországban a sok lelkes fasiszta parádé és a balillák s avantgardisták szervezete; Németországban pedig a speciális német „ifjúsági rohamosztagok” és a minden középiskolát végzett ifjúra nézve kötelező „munka-táborok”. Ezek a hivatalos diákszervezetek gondoskodnak arról, hogy az ifjúságot a tanulási időn kívül is az állam céljaira foglalják le és a fegyelmezettséget, a kollektív szellemet és a hivatalos elveket átplántálják az ifjúságba.

Orosz-, Olasz- és Németország iskolai gyakorlata jellegzetes példája annak, amit modern értelemben *nemzeti nevelésnek* nevezünk. És az eredmény? — Az eredmény az, hogy az ifjúság, amely az iskolában lelkes nemzeti célszémeket és kősz, határozottan körvonalazott világnézetet kap, lelki válságától megszabadul és az iskolából automatikusan, tömegesen és széria-szerűen kerül ki az új embertípus, amely a nemzeti eszméknek nemcsak lelkes hordozója, hanem adott körülmények között elszánt diadalravívője is. Oroszországban 10 millió orosz ifjú kész arra, hogy kivívja a nagy szovjet-eszmét, a proletárdiktatúra világuralmát; a német ifjúság soha nem látott egységben áll a Führer és annak célkitűzései mögött; és a Duce egyetlen szavára olasz ifjak százezrei indulnak messze harcba, másfél évtizeddel a világháború borzalmas tapasztalata után.

### *Nemzeti nevelés!*

Mi erre azt mondjuk: *túlzás és jogtalanság*. Nekünk magyaroknak, akiknek még megadatik az a luxus, hogy a nagy problémákat magasabb szempontból, az idealizmus és az örök értékek magaslátáról nézzük, túlságosan egyoldalúnak és utilitarisztikusnak tűnik ez a nevelés. Minden *nemzeti cél*, mint tartalom, tulajdonképpen csak *alkalmi cél*, a kor szüli és aktualitása, értéke a szükségességgel együtt megszűnhet. Fiatalok százezreinek nevelését tehát kizárólagosan ilyen célokra építeni nem lehet. A magyar ifjúság egyik legjellemzőbb lelkivonása: az *individualizmus* amúgy is visszautasítaná a válságnak minden olyan megoldását, amely az egyént a maga egész testi-lelki valóságával teljesen az

állami közösség alá rendeli és amely nemcsak külső életére, hanem gondolataira és érzelmeire is döntő súllyal nehezedik.

*Ideális szempontból* tehát igenis jogtalan minden olyan nemzeti nevelés, mely az állam mindenhatóságának kizárólagos elvére épül és az egyéni ember egész fizikai és szellemi világának lekötésével jár.

*Gyakorlatilag* azonban az ország, a nemzet és a benne élő egyén sorsa a legszorosabb összefüggésben áll egymással. Amíg a nemzet közös nagy problémáit meg nem oldjuk, a magunk sorsát sem oldhatjuk meg. A nemzettel élünk, vagy vele bukunk. Az ország sorsa pedig a fiatalságtól függ. Magyarország viszont csak erőlelkű, lelkes és áldozatkész ifjúsággal állhat majd meg a nemzetek versenyében. Mint a háború legtragikusabb vesztese és mint kis állam, úgyis speciális helyzetben van e szempontból: kell, hogy a jövő, a létfenntartás gyakorlati szempontját is figyelembe vegyük.

Tehát szükség van bizonyos *nemzeti nevelésre*. Ezt a szellemi orientálást pedig már a *középiskolában* el kell kezdeni: itt alakul ki a fiatalság jövő világnézete, itt alakulhatna ki egy olyan ifjúság, amely testileg-lelkileg alkalmas lenne a megoldás véghezvitelére. Az a jelszó, hogy „az iskolában nem politizálunk“, nem érinti ezt a kérdést, mert itt nem napi politikáról, hanem általános elvekről van szó, másrészt az iskola is az életre nevel és az a jó iskola, amelyik ifjúsága jövő sorsát veszi alapul. Ez a sors pedig közös a haza sorsával.

Olyan kizárólagos nemzeti szempontú nevelést, amelyet külföldön látunk, a magyar individualizmus úgysem bírna el. De nem is ilyenről van szó, hanem arról, hogy a pozitív eszméken alapuló nemzeti nevelést a középiskola egyik fontos szempontjává tegyük és ezzel a szellemi irányítással lélektani előfeltételeknek eleget tegyünk a külső és belső válság megoldásához.

Ez a lélektani és gyakorlati szempontból egyaránt szükségesnek felismert nemzeti nevelés csak határozott és egységes eszméken és a jövőbe tekintő célkitűzéseken alapulhat. Mert a hazaszeretet, a hazafias érzés, amelynek ápolása ma is egyik feladata középiskoláinknak, önmagában véve *elvont, szétfolyó fogalom*: alap, amelyet minden korban más és más tartalom tölt ki. A középiskolában sem elég a magyar mult nemzeti nagyjait példaképül állítani és olvasmányokon, verseken, történelmen és földrajzon keresztül átplántálni a mult általános hazafias eszmétartalmát. Ez csak alapot ad, amelynek a tartalmát és a lendítő erőt önálló, öncélú, a nemzet karakteréből, multjából és speciális mai helyzetéből fakadt eszmék, nagy nemzeti célkitűzések adják meg, határozott egységes világnézetbe foglalva. A vallásos és erkölcsi eszmék mellett csak ilyen nagy és lelkes nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel válthatjuk meg az ifjúságot jelenlegi válságából, a céltalanság, az üresség érzésétől és nevelhetnénk egészséges lelkű, harckész nemzedéket a jövőnek.

*Mik legyenek tehát ezek a nagy eszmék és célok, mi legyen az átadandó nemzeti tartalom?*

Ez az, amit még nem tudunk; pedig ezen fordul meg az elvileg

szükségesnek felismert magyar nemzeti nevelés sorsa. Amíg nincs határozott eszme, amire nevelő és ifjúság támaszkodhatna: nem lehet szó pozitív nemzeti nevelésről.

Van ugyan egy nagyszabású, aktuális és gyakorlati magyar eszme: *a revízió gondolata*. Ez valóban olyan eszme, amely öntudatosítva, körvonalazva és kellő misztikával párosulva kivívhatná a magyar ifjúság lelkesedését, széthúzó, túlindividuális tömegét az etatizmus veszélye nélkül konstruktív együttműködésre hozhatná és új cél, új erő, új ember forrásává lehetne. A revízió gondolata azonban — be kell látnunk — korántsem jutott még el erre az érettségi fokra; sőt ellenkezőleg, a kezdeti naív lelkesedés és irredentizmus után egyre veszít lendítő erejéből, minden emlegetés ellenére is. És különösen halványul az ifjúság előtt, amely tisztá, lelkes eszméket akar. Egy eszme ereje pedig nem attól függ, hogy hányszor emlegetik naponta, hanem attól, hogy milyen erővel él a szívekben.

Azt hisszük, ennek a megfogatkozásnak mély okai vannak, nemcsak a propagandahiány. Idők folyamán sok probléma rakódott rá és számtalan dilemma párosult a kezdetben oly egyszerűnek látszó, naívnul felfogott eszmével. Az a tényező, amelyik hivatva lett volna érvényesíteni ezt az eszmét — tudniillik a vérnélküli nemzetközi diplomácia — tehetetlennek bizonyult. Viszont a magyar fiatalságnak meggyőződése és jobbik énje szerint vissza kellene utasítani a *másik* lehetőséget: az emberhez méltatlan fegyveres megoldást is. De a revízió eszméjének ön-tartalmában is tragikus problémák merültek fel a kérdés reális megoldását és a részleteket illetőleg. A mai nemzedék már hozzászokott a keserű realitáshoz; de ki fogja végre eldönteni a kérdést, hogy a középiskolában a revíziót illetőleg a fellengzős és felelőtlen optimizmus helyett józan, de sziklaszilárd realizmusra neveljük-e az ifjúságot, — vagy pedig csak, azért is, az eszme rajongó, lelkes hitét tartsuk-e meg benne, hogy a fanatikusok győzhetetlen hitével induljon majdan küzdelembe?

És ki fogja eldönteni a többi nemzeti problémákat? Ki fogja majd megoldani a nagy kétségeket, kijelölni a nagy eszméket és célokat? Ki hozza majd egységes állásfoglalásra mindannyiunkat a nagy nemzeti kérdésekben? — Mert ez a másik nagy baj: nemcsak nagy eszmék, tehát átadandó tartalom nincs, de még az aktuális kérdésekben sincs egységes állásfoglalás. Pedig az ifjúság világos és egészséges eszmék szuggesztíóját akarja; a külföldi ifjúságok példája megmutatta. Amíg a nagy nemzeti kérdésekben — amilyenek a revízió problémája, a béke és háború kérdése, a faji kérdés, a legitimizmus, a nemzet és állam jogának foka a polgárok felett — a nevelő társadalom nem jut egységes állásfoglalásra, addig nem lehet szó tényleges nemzeti nevelésről a középiskolában és a belőle kikerülő ifjúság mindaddig nemzetpolitikai érzék és támpont nélkül fog hanyódni a világnézetek, a demagógok és ifjú zavargások tengerében. Egységes és határozott világnézetű ifjúságot csak egységes és határozott eszmékkal lehet nevelni. Ilyen irányításról pedig nem lehet szó addig, míg az egyik történelemtanár a nemzeti realizmus, a másik a délibábos optimizmus szellemében tanít, vagy az egyik tanár

harckészségre nevel, a másik pacifizmusra, vagy az iskolában lelkes nemzeti eszmékről hall a tanuló, otthon pedig kiábrándító keserőséggel vagy éppen közömbösséggel találkozik.

Tudjuk, hogy mindenkinek joga van önálló egyéni véleményhez; de a nevelésnek egyéb szempontjai is vannak a jövő és az ifjúság érdekében. Hány más erkölcsi és társadalmi probléma van, amelyről megvan a magunk véleménye, de vagy nem beszélünk róla az ifjúság előtt, vagy pedig nemesített alakban, eszmények formájában oltjuk át, mert tudjuk, hogy ártatlan, rajongó kis lelkét úgyis megtépázza majd a reális élet. És nem felejtethetjük el azt sem, hogy az egészséges nemzeti nevelés már csak azért is fontos a középiskolában, mert itt nevelődik a nemzet jövőendő vezető rétege — politikusok, szülők, tanárok, nevelők, — akiknek nemcsak befogadniok, hanem tovább is kell adniok.

Egyszer talán majd megtaláljuk a nagy eszméket és az egységet is; akkor majd megvalósul a nemzeti neve és a magyar középiskolában. Kétségtelenül *ez a jövő útja*, ez a történeti fejlődés általános iránya és előbb-utóbb nálunk is be fog következni az intézményes szervezés ezen a téren.

És addig?

Minden igazi átalakulás, minden nemes forradalom belülről indul ki és *új ember, új lelkiség* kialakításával kezdődik meg. A jelen kötelessége és feladata: a lelki előkészítés, egy új magyar fiatalság kialakítása, egy egységesebb, egészségesebb, teherbíróbb lelkiségű fiatalságé, amelyet egy szóval úgy nevezhetnénk meg: *heroikus nemzedék*.

Annyi bizonyos, hogy a közel- s távol-jövő emberfeletti próbákra fogja hívni a magyar fiatalságot. A mai túlintellektualizált, túlérzékeny, széthúzó magyar fiatalság helyett egy olyan nemzedékre van szükség, amely fizikailag és lelkileg egyaránt elég *erős, edzett és fegyvermezett* ahhoz, hogy öntudatosan és összeroppanás nélkül elbírja azokat a megpróbáltatásokat, amelyeket a haza és a jövőendő nemzet sorsa átmenetileg megkíván. Egy szociális és nacionális téren egyaránt *kollektív szellemű nemzedék*, amely önként, állami kényszer nélkül is le tud mondani individualizmusának, szellemi és anyagi igényeinek túlzásáról, hogy építő erőket menthessen meg közös célok érdekében, amelyekből végeredményben a saját sorsa is függ. Lélektani tény, hogy még szenvedni is másképp szenved az az ifjúság, amelyik szenvedésének értelmét látja és áldozatát lelkes célokra ajánlhatja föl. Ha legalább annyit el tudunk érni, hogy a maga kis életének mélyebb, átfogóbb értelmét látja és bele tudjuk szuggérálni, hogy immel-ámmal vállalt napi diákmunkájának becsületes, öntudatos elvégzésével egyúttal nemzeti hivatást is betölt: máris nagy eredményt értünk el, mert megszabadítottuk a céltalanság, a kényszer érzésétől. Tehát áldozatkész, öntudatos ifjúság kell, amely tudatában van népe hivatásának és tehetségének, de egyúttal számol a realitással, hogy kis állam vagyunk és ennek az elvnek a szellemében és öncélú érdekeinek megfelelőleg építi ki a maga kis, de kicsinyiségében is megbecsült, független országát. Talán egy új svájci ideál lelkesíthetné, amely — bizonyos megértések megvalósítása után — megen-

gedhethné magának azt a luxust, hogy európai nagy nemzetek ősi és fatális verekedései közepette is független és semleges marad és élheti a maga életét. Mert a fellengzősen optimista, vagy passzíve pesszimista vagy épen közömbös, elfáradt ifjúság helyett *önbizalmas ifjúság* kell; nem alaptalan optimizmus, hanem öntudatos realizmus, amely azonban biztos és erős lelki alapot jelent.

Egy ilyen új, testileg-lelkileg erős ifjúság, új magyar embertípus nevelése lehetne egyelőre a nemzeti nevelés programja a középiskolában és a szülői házban. Az általános jellemnevelés és a hazafias érzés ápolása, a tudás gazdagítása mellett, eddig is programja volt a középiskolának, de kissé elvontan és egységes irányítás nélkül. A fokozottabb nemzeti szempontú test- és jellemfejlesztést nálunk inkább a *cserkész* programja képviseli, úgyhogy vagy a magyar cserkészlet mai pedagógiáját kellene lassankint átolvasztani a középiskolába, vagy magát a cserkészletet kellene olyan széleskörű nemzetnevelő szervezetté tenni, mint amilyent külföldön az állami diákszervezetek — az orosz Komszomol, az olasz balillák és a német ifjúsági rohamosztagok jelentenek, természetesen megfelelő *magyar* tartalommal betöltve.

A feladat tehát egyelőre a lelki előkészítés, hogy ha majd az idők méhe megteremti a nagy magyar eszméket és célkitűzéseket, ezek termékeny talajra, heroikus testű-lelkű ifjúságra találjanak. Az alap az eszmék terén is megvan. Ami a szovjetben, a fasizmusban és a hitlerizmusban annyit emlegetett nemzeti misztikát illeti: nekünk is van ezer éves multunk és van kultúránk, amely — ha nincs is afféle gögös misszió-tudata, mint a nagy európai nemzeteknek — de nívón áll és kellő fejlesztés mellett nívón is maradhat. És ha nem is találtunk még meg egy olyan eszmét vagy legalább is a megfogalmazását egy olyan eszmének, amilyen a többi európai ifjúságokat hatalmas és lelkes szuggesztio jegyében egységesítette: a legközelebbi, a legszuggesztívebb magyar eszme máris adva van. Mert minden anyagi és lelki megoldásnak előfeltétele, hogy a külső és belső revízió terén egyesült erővel kivívjuk mindazt, ami reális számítás szerint egyáltalában kivívható. Ezt azonban az ifjúságnak elsődrendű, állandóan éber, öntudatos eszméjévé kell tenni, hogy új nemzedék támadjon, amely ezt a problémát is heroikus realizmussal tudja nézni, — de talán megoldani is.

A józan, jövőteremtő magyar nemzeti nevelés kérdése tehát korántsem elintézett ügy még, hanem *égető probléma, súlyos feladat*. Aki felismeri a problémákat, kötelessége a maga körében eleget tenni nekik addig is, míg a hivatalos és egységes szervezés ideje elérkezik. S a feladat nem kisebb, mint ez: a mai magyar ifjúság válságára megoldást találni, célt adni a céltalanságban, heroikus nemzedéket nevelni a hazának és hazát biztosítani, jövőt adni a fiainknak!

*Makay Gusztáv.*



## A magyarságtudomány a kereskedelmi iskolák új tantervében

Háromévfolyamú kereskedelmi iskoláink a világháború végével szerveződtek át négyévfolyamúakká. Az alaposan előkészített reform után mindenki meg volt róla győződve, hogy a kereskedelmi iskolák minden problémája a legközelebbi emberöltőre el van intézve. Nem így történt. Még 1930 előtt új tantervet, módszeres utasításokat, érettségi szabályzatot kaptak kereskedelmi iskoláink. És most, nem is egy évtizeddel később, újabb reformok előtt áll a kereskedelmi szakoktatás középfokú intézménye. A reformoknak ezt a folytonosságát csak helyeselni lehet olyan iskolafajnál, mint a kereskedelmi iskola, amelynek életfeltétele, hogy szellemi köldököksínórja, amely az iskolánkivüli élethez kapcsolja, el ne szakadjon. A baj az, hogy a reformok nem annyira a külső, dinamikus változó élet belső reakciói voltak, hanem inkább az előző reformok belső hiányainak felismeréséből származtak.

1. *A hungarológia sorsa a három tantervben.* A magyarsággal foglalkozó tudományoknak a helyzete és szerepe mindhárom tantervben majdnem változatlan maradt. Lényegében azonos elbánásban részesültek mint a középiskolákban. Az alsófokon földrajzot tanítottak, a felsőfokon történelmet, minden fokon irodalmat. Nem tanítottak néprajzot, nem foglalkoztak a nép képzőművészetével. A népi irodalmat néhány népdal és egy-két népballada képviselte. A szociográfiát néhány Jókai—Rákosi-stílusú, romantikus szemléletű szemelvény helyettesítette, mint a leírás műfajának egy-egy példája. A kereskedelmi iskola szem melláthatóan azt ambicionálta, hogy a magyarságról mindazt, ha lehet többet, de ugyanúgy tanítsa, amit a középiskola. A legelterjedtebb tankönyvek majdnem szóról-szóra megegyeznek a középiskolaiakkal. A két iskolafaj közötti különbséget jóformán csak az jelzi, hogy a középiskolai tankönyv szerdésébe minden korszak végén beletördeltek egy-egy rövid fejezetet „Közgazdasági irodalmunk” vagy „Gazdasági életünk” cím alatt.

Ennek a túlegyszerű eljárásnak megvolt az az előnye, hogy a haladókat és a konzervatívokat egyaránt kielégítette. A konzervatívek azzal nyugtatták meg magukat: „Ha a középiskolának jó, nekünk is jó.” A haladók pedig örömmel állapíthatták meg: „Tanítjuk mindazt, amit a középiskola, sőt annál is többet. Tehát magasabbrendű iskola vagyunk mint a középiskola.” Az a gondolat, hogy magát a középiskolai tantervet abból a szempontból kellene bírálát alá venni, megfelel-e a hungarológiai tárgyak tananyaga és beosztása a mai középiskola igényeinek, alig merült fel. Az a gondolat pedig, hogy a kereskedelmi iskola a maga sajátos célkitűzéseinek megfelelően sajátos utakat keressen a hungarológia tanításában, kevéssel ezelőtt még pedagógiai szikzmának látszott.

2. *Reformgondolatok a középiskolában.* Ilyen körülmények között és ilyen előzmények után szinte reménytelennek látszott szót emelni a magyarságtudománnyal foglalkozó tárgyak átcsoportosítása érdekében. Változás csak néhány évvel ezelőtt történt az uralkodó felfogásban és igen tünetes, hogy a reformok gondolata a magyarságtudományi tárgyakat il-

letőn ismét nem a kereskedelmi iskolai tanárság köréből idült ki, hanem a középiskolaiból. Egyre többen hangoztatták, többé-kevésbé éles formában, hogy a stilsztikát, a retorikát, a poetikát ma már éppoly kevéssé lehet önálló tudománynak vagy akárcsak ismeretnek tekinteni, mint a mágiát és az asztrológiát, amelyek valamikor a retorikával és a poetikával együtt főiskolai és egyetemi diszciplinák és studiumok voltak. Egyre általánosabb lett a tanári közvéleményben az a felfogás, hogy az az ismeret, amelyet ezeknek a tárgyaknak kellene nyújtaniok, (a szóban és írásban való fogalmazás biztonsága), nem lehet a magyar tanár kiváltsága, tehát nem szabad felmentvényt adni a többi tárgy tanárának a tanulók fogalmazási képességének fejlesztése tekintetében arra való hivatkozással: ez a magyar tanár dolga. Egyre inkább közhely lett az a felfogás, hogy ezen tárgyak elméletének az a része, amelyre szükség van, annyira egyszerű, hogy abból külön studiumot csinálni felesleges fontoskodás; — az elméletnek azt a részét pedig, amelyre szükség nincs, éppoly kiméretlenül és kegyelet nélkül ki kell selejtezni a középfokú oktatásból, mint ahogy a felsőfokú oktatás kiküszöbölte a mágiát és az asztrológiát, — már két évszázaddal ezelőtt.

A középiskolai reformgondolatok többnyire megállapodtak ennek a negatívumnak a megállapításánál. Egyre többen vallották, hogy a stilsztika, a retorika, a poetika mint önálló studium felesleges és korszerűtlen, de alig merült fel komoly javaslat abban a tekintetben, mi is kerüljön ezeknek a kiselejtezendő tudományoknak a helyére. A legtöbb javaslat az irodalomtörténet számára akarja lefoglalni a megüresedett óraszámokat. Az a gondolat, hogy az eddigi, bár korszerűtlen, de mégis szervesen felépített oktatási rendszerből nem lehet minden további nélkül három pillért kidobni, a nélkül, hogy egyúttal az egész épületet át ne kellene építeni, csak igen tartózkodó formában jelent meg idáig. A mi számunkra, a kereskedelmi iskolák számára, azonban elegendő annak a kétségtelen ténynek a megállapítása: a stilsztika, a retorika, a poetika létjogosultságát a középiskolai oktatás körében egyre többen vonják kétségbe, úgyhogy valószínűnek látszik, hogy az új középiskolai reform ennek a ténynek a konzekvenciáit le fogja vonni.

3. *A koncentráció gondolata a kereskedelmi iskolákban.* A középiskolai tanárság körében mind általánosabban tudatosuló reformgondolatok nem maradhattak hatás nélkül a kereskedelmi iskolák tanárságára sem. Ha a stilsztika, a retorika, a poetika megszűnt tabu lenni a középiskolák körében, szükségszerűen, bár valamivel később, megszűnik tabu lenni a kereskedelmi iskolai tanárság körében is. Hogy azonban a kereskedelmi iskolai tanárság körében megvan a hajlandóság arra, hogy egy lépéssel tovább menjen és a hungarológiai tárgyakat egy új, korszerű egységbe foglalja, annak oka nem is annyira abban keresendő, hogy a kereskedelmi iskolai tanárság inkább hajlamos arra, hogy egy felismert ténynek a szükségszerű következményeit kegyelet nélkül levonja, mint inkább abban, hogy a kereskedelmi iskolák tanársága körében éppen most lesz egyre általánosabb egy jelszó, amely megvalósulása esetén a tanterv egészének átstrukturálódását vonja maga után. Ez a jelszó: tantárgyak koncentrációja:

Ez a jelszó nem véletlenül bukkant fel a kereskedelmi iskolai tanárság körében. Ellenkezőleg: alig van pedagógiai jelszó, amely ennyire a tények logikájából táplálkozott volna mint éppen ez. A kereskedelmi iskolákban ugyanis a tantárgyak száma, a félhivatalosan kötelező tárgyakkal együtt immár megközelíti a 20-at. A tananyag ilyen differenciáltsága szinte leküzdhetetlen nehézségek elé állítja a kereskedelmi iskolák tanárságát és tanulóit, akik különben is a középiskolák selejtezett vagy másodrangú anyagából rekrutálódnak.

A koncentráció szerintünk nem formális kérdés, vagy legalább első-sorban nem az, hanem lényegi. Jogosultságát az adja meg, sikerül-e olyan szempontot találni, amelynek eddig önelvű tárgyak anyaga, az illető tárgyak önelvűségének teljes feladásával alárendelhető. Nem elég tehát két „rokon“-tárgyat koordinálni. Meg kell szüntetni a koncentrálandó tárgyak autonómiáját is és azokat egy új, autonóm principium alá kell rendelni. Ez azonban alig lesz lehetséges a nélkül, hogy a koncentráció alá vont tárgyak anyagából valami ki ne essék és egyúttal, hogy az új tárgy, annak önelvűségéből folyóan, új anyaggal ki ne egészüljön. A koncentráció tehát új tárgyat jelent, — az új tárgy annak önelvűségét, autonómiáját, — az önelvűség a régi anyag egy részének elejtését, de egyúttal kiegészítését is. Elgondolásunk a magyarsággal foglalkozó ismereteket egy új tárgyban, a magyarságtudományban kívánja egyesíteni.

4. A *magyarságtudomány tárgya*. A magyarságtudomány tárgya a szó általános, etimológiai értelme szerint a magyarság. Ez a fogalom, a magyarság, számunkra *apriorisztikus* fogalom. Ezért értelmetlen számunkra ennek a fogalomnak akár a biológiai materializmus, akár a szociológiai idealizmus szempontjai szerint való megcsonkítása. A mi magyarságfogalmunk nem szorítkozik sem a romantika „kérgestenyérű parasztjára“, sem a nemzetközi szocializmus „keményöklű munkásproletárjára“, sem a neobarokk „történelmi osztályokra“, sem a modern naciocentrikus világnézet „vérségi mitoszára“. Nem zárja ki sem a magas-, sem a mélykultúrát. Nem kíséri meg mondvacsinált értékmérők léptékein lemérni akár az egyik, akár a másik társadalmi réteget vagy annak kultúráját. Az egyetlen kritérium számunkra: végez-e pozitív funkciót az illető társadalmi réteg vagy egyén a magyarság nagy egységében, vagy nem. A mi magyarságfogalmunkat nem a faj, nem egy társadalmi osztály határolja be, hanem a multa nézve a sorsközösség, — a jelenre és a jövőre nézve ennek a sorsközösségnek végzettszerű aprioritásból való vállalása és ennek a sorsközösségnek egyéni adottságok minél teljesebb kifejtése útján való szolgálata. A mi magyarságfogalmunk tehát egyetemleges és funkcionálisztikus. A magyarságtudomány, a fentiekből kitetszőleg, tehát nem idealisztikus tudomány mint a szocializmus, — de nem is materialisztikus mint a fajbiológia, hanem *funkcionalisztikus*. Hiszi, hogy vannak közösség-formáló eszmék, — tudomásul veszi, hogy ezek az eszmék csak anyag útján megtestesülve válnak számunkra érzékelhetővé, de nem az eszmét, nem is anyagot kutatja, hanem e kettőnek funkcióját a magyarság organizmusában.

5. A *magyarságtudomány és a földrajz*. A magyarságtudomány mindenekelőtt szükségszerűen magában foglalja a magyar földség ismer-

tetését, de nem mint földrajzi diszciplinát, hanem mint a népiség-földség kettős, kölcsönös viszonylatnak egyik összetevőjét.\* A magyar földség ismerete így más és több lesz, mint a földgömb egy aránylag kis részének aránytalan részletességgel való leírása. A magyar földség ismertetése nemcsak abban különbözik Nicaragua földrajzának ismertetésétől, hogy az előbbiről egy 180 oldalas tankönyvet, — az utóbbiról 8 apróbetűs sort kell megtanulni, hanem elsősorban abban, hogy egy olyan földség-népiség viszonylatnak egyik komponense, amelynek másik összetevőjébe a végzet aprioritásával bele vagyunk ágyazva.

A magyarságfogalom *egyetemességéből* következik, hogy a magyar földség ismertetése nem szorítkozhatik bizonyos település-formák ismertetésére, tehát *csak* a falu, *csak* a város, *csak* a tanya ismertetésére. Mivel azonban a kereskedelmi iskola a dolog természeténél fogva városi iskolatípus, ezért az adottságnak ezt az egyoldalúságát szükségképpen ki kell egyenlíteni más, a tanulók jórésze előtt ismeretlen települési formáknak, mint földszégi tényezőknek részletesebb ismertetésével. Szükség van erre azért is, mert csak így remélhetjük, hogy olyan kereskedő nemzedék kerül ki az iskolákból, amely előtte eddig ismeretlen települési formák népiségével való sorsközösségét felismeri, vállalja és annak szolgálatára képes.

A magyarságtudomány *funkcionalisztikus* voltából következik, hogy nem elégedhetik meg a magyar földségnek mint a földség-népiség viszonylat egyik tagjának a leírásával, hanem annak a földség-népiség viszonylatban való funkcióját igyekeznek feltárni.

6. A *magyarságtudomány és a néprajz*. A magyar földségnek mint a népiség-földség viszonylat egyik tagjának az ismertetése szükség-szerűen magával hozza ezen viszonylat másik tagjának, a magyar népiségnek az ismertetését. A magyarságfogalom egyetemleges voltából következően nem szorítkozhatunk itt a magyar népiség egy szelvényének az ismertetésére, még akkor sem, ha egyik vagy másik szelvénynek sajátos elhatároló jegyei (nyelvi, nyelvjárási, ethnikai, biológiai jegyei) vannak. Másfelől azonban nem helyezkedhetünk ezekkel a tényleg meglévő differenciáltságokkal szemben a „non dico, ergo non est” felelőtlenül kényelmes álláspontjára, hanem a magyarságtudomány funkcionalisztikus voltából következően fel kell tárnunk a differenciált népiség egyes elemeinek sajátos funkcióját a földség-népiség viszonylatban.

7. A *magyarságtudomány és a művészetek*. A magyar földség-népiség funkciórendszerének ismertetése csonka volna, ha nem foglalná magában e kettős, kölcsönös viszonylatnak egyénfeletti eredőjét: a művészeteket. Ismét vétenénk a magyarságtudomány egyetemlegessége ellen, ha itt ismét a magyar földség vagy népiség egy szelvényének a művészetére szorítkoznánk. A magyarságtudománynak éppen ezen a területen van sok betöltetlen kívánsága. Pedagógiai paradoxonnak látszik, pedig abszurd valóság, hogy minden érettségizett magyar diák pontosan tájékozva van a dór, ion, attikai oszlopfők különbségéről, de nem is hal-

\* Földség alatt azt a fogalmat értjük, amelyet a miliő-kutatás *miliőnek* nevez. A nép- és miliő kettős kölcsönös viszonyáról l. Tomori: A parasztság szemlélete. Szeged, 1935.

lották az iskolában, hogy van matyó és kalocsai népi ornamentika, annál kevésbé tudják e kettő közötti különbséget, — hogy pillanatok alatt meg tudják különböztetni a gyapjuszövetet a gyapotszövettől, de sohasem hallottak a pentatónikus magyar zenéről, nemhogy meg tudnák különböztetni a neobarokk cigánymuzsikától.

Mindezeket, és velük együtt a magyar magaskultúra műalkotásait ismét nem sztatikus mivoltukban, az esztétikum síkjára emelve kívánja a magyarságtudomány bemutatni, hanem funkcionálisztikus szempontjainak megfelelően mint a magyarság multját és jelenét formáló tényezőket, mint a magyar népiség-földség viszonylat eredőit, dinamikus, élő valóságait.

Ezért több és más a műalkotások szerepe a magyarságtudományban mint a művészettörténetben és az irodalomtörténetben vagy a folklorisztikában, mert a magyarságtudomány a művészet, az irodalom alkotásait nem önmagukban nézi, hanem mint a népiség-földség viszonylat eredőit, — a magyarság multjában és jelenében funkciókat végző tényezőket.

8. *A magyarságtudomány és a történelem.* A fentiekből folyóan a magyarságtudomány magában foglalja a magyarság történelmét is. A magyarságtudomány egyetemleges voltából következően ez a történelem éppoly kevésbé lehet egy társadalmi osztály (akár a parasztság, akár a nemesség) történelme, mint bizonyos megjelenési formák (gazdasági, politikai, társadalmi stb. formák) történelme, hanem a népiség-földség viszonylatnak időbeli bemutatása. Ezért több és más számunkra a magyarság történelme mint a világ annyi más nemzetének a történelme, nem pedig azért, mert a tankönyvekben a világ többi nemzete történelmének oldalszáma aránytalanul kevesebb. Ezért nem *történelmi* studium számunkra a magyarság történelme, hanem a magyarságtudomány *anyaga*: annak a földség-népiség viszonylatnak időbeli megjelenítése, amelybe végzetes aprioritással bele vagyunk szöve.

A magyarságtudomány funkcionálisztikus voltából következően a földség-népiség viszonylatnak időbeli megjelenítése ismét nem leíró, nem oknyomozó jellegű. Leírás és oknyomozás, anyag és eszme feltárása csak eszköz a népiség-földség viszonylat funkciójának bemutatására.

9. *A magyarságtudomány a felső kereskedelmi iskolák tantervében.* A hungarológia körébe tartozó tárgyak a jelenleg érvényes tantervben 15 órát kaptak. Ebből a retorikára 4, a poetikára 2, az irodalomtörténetre és esztétikára  $2 + 3 = 5$ , a történelemre 2, a földrajzra 2 óra esett. Valószínűnek látszik, hogy az új tanterv ezt az óraszámot kénytelen lesz 1 órával felemelni. Így a heti órák száma 16-ra, évfolyamonként átlag 4 órára emelkedik. Ide sorolnók az eddig is féligmeddig kötelező tárgyat, az éneket is, amelyet azonban intézményesen ki kell szabadítanunk a mult századbéli, magyar nyelvű, de idegen szellemű dalárdastílus megkötöttségéből és a magyarság művészetének átélését szolgáló eszközzé kell avatnunk. Így a magyarság multját és jelenét bemutató tárgyak heti óraszámú évfolyamonként 5-re emelkednék. Ez még mindig lényegesen kevesebb, mint más, népiségük tudatára ébredt országok hasonló iskoláinak heti óraszámú. Így szükségszerűen rákényszerülünk,

hogy a terjedelem extenzitásának hiányát az anyag belső felépítésének, kompozíciójának intenzitásával pótoljuk.

Az első évfolyam feladata: bemutatni a magyar földség és népiség jelenét és népi mélykultúráját (völkische Tiefkultur). Nyújtja heti 4 órában azt az anyagot, amelyet eddig a magyar földrajz nyújtott. Nyújtja továbbá az eddig hiányzó néprajzi ismereteket és a népi mélykultúra dokumentumait.

A fogalmazási gyakorlatok eddig ezen a fokon vagy a tanuló közvetlen környezetéhez kapcsolódtak, vagy iskolai olvasmányok tartalmi elmondásából állottak. Mi egyiket sem tartjuk kívánatosnak. A tanulók „közvetlen környezete”, a város, az utca, a legtöbb esetben annyira híjján van a becsületes művészi formának és tartalomnak, hogy szerencséről beszélhetünk, ha az ilyen fogalmazási gyakorlat szavai mögött nincs aktív élmény. Ezzel szemben személyes tapasztalatból tudjuk, hogy valóságos lelki felszabadulást jelent tanítványainkra nézve, ha fogalmazási gyakorlataik kapcsán felfedezhetik, átélhetik, leírhatják a népi képzőművészet egy-egy alkotását, szín- és formaszépségeit. A pedagógiai közhittel ellentétben nem hiszünk abban sem, hogy a legjobb fogalmazási gyakorlat egy-egy költemény tartalmának elmondása. Szerintünk nem lehet pedagógiai cél, hogy azt, amit egy művész egyszer már tartalmilag és formailag tökéletesen kifejezett, tanítványainkkal fogalmazási gyakorlat ürügye alatt, tökéletlen giccsé devalváltsunk. A rajzoktatás már régen lemondott arról, hogy önmagukban tökéletes műalkotásokat a gyermekekkel tökéletlenül lemásoltasson. Legfőbb ideje volna, hogy a modern rajzoktatásnak ebből a termékeny felismeréséből a fogalmazás tanárai levonják a maguk területére nézve az egyetlen lehetséges következtetést, hogy költői alkotásokat el lehet recitálni, költői alkotásokról lehet beszélni, de nem szabad azokat „utánbeszélni” (nachsprechen). A népművészet alkotásainak, ezeknek a sui generis stilizált középosztályunkat a már rég letűnt, dekadens naturalista stílus imádatától és elvezetné az örökké aktív, stilizáló műalkotások átéléséhez és igenléséhez. Talán mondanunk sem kell, hogy a népművészet alkotásait sem szabad az önelvű esztétikum síkjára transzponálni, hanem funkciójukban, mint közösségi lélettényeket kell bemutatnunk és megláttatnunk.

Ha növendékünket képessé tettük arra, hogy egy népművészeti alkotást meglásson, átéljen, arról beszélni tudjon, ha képes lesz egy népdalt élelneklni és így azt saját hangjának közvetítésével átélni, akkor képes lesz arra is, hogy a népköltészet, majd a műköltészet alkotásairól beszéljen, a nélkül, hogy azokat giccsé laposítva „utánbeszélje”. A népköltészeti termékek formailag egyszerűek, nem kell hozzájuk bonyolult kommentár, mint például a klasszikus verseléshez. Egyszerű formán keresztül mindig könnyebb eljutni, átélés útján, a belső lényeghez.

A fogalmazás tanítása így olyan, pedagógiai szempontból is egyszerű, tiszta, természetes formális fokozatokhoz jut, amelyekkel semmiféle íróasztal mellett kiagyalt módszertani trükk nem versenyezhet. Ezeknek a formális fokozatoknak a bemutatása azonban már módszertani és nem tantervi probléma és így tárgyunkon kívül esik.

A II—IV. évfolyam anyaga tartalmazná mindazt, ami eddig a magyar történelmi és irodalomtörténeti oktatás anyaga volt. Az anyag azonban itt is alá van rendelve a hungarológia egyetemes szempontjainak és így a magyar földség-népiség viszonylatnak időbeli bemutatásává válik. A népi mélykultúra *történetéről* feljegyzések hiányában alig beszélhetünk. Ezzel szemben, párhuzamosan a politikai és gazdasági történelemmel, részletesen kell tárgyalni a magyarság magas kultúrájának (Hochkultur) dokumentumait, még pedig nemcsak az irodalomtörténeteket, hanem a képzőművészeteket is. A képzőművészeti, építészeti alkotások bemutatásánál nem szabad megelégednünk azzal, hogy felsoroljuk és bemutatjuk a magyarországi gót, reneszánsz, barokk stb. stílusú műalkotásokat, de még azzal sem, hogy képessé tesszük növendégeinket arra, hogy azokról beszélni tudjanak. A hangsúly itt ismét az átélésen van és annak a ténynek a felismerésén, hogy ezek a stílusformák csak egy esetleges anyagot (materiát) szolgáltatnak a maradandó, immanens, alkotó népi lényeknek (substantiának).

Nem elég, ha a növendégeink tudják, hogy a szegedi Mátyás-templom gót stílusban épült. Nem elég az sem, ha meg tudják mondani, miről ismerik meg, hogy ilyen stílusban épült. Mindez léha fecsegés, ha nem tudják megmondani, miért sajátosan magyar ez a gótikus műalkotás, — miért volna elképzelhetetlen ez a gót templom egy Reims melletti francia, vagy egy London melletti angol faluban.

A művészettörténetnek és az irodalomtörténetnek a koordinálása rávezetné növendégeinket a stílusformák egyetemességére. Megtalálnák a közös nevezőt a Mátyás-templom és Apáti Ferenc feddőéneke, — a szegedi felsővárosi templom és Dugonics Etelkája között. A műtörténet és a gazdaságtörténet koordinálása megértetné növendégeinkkel a történelmi materializmus tévedéseit, aminek hangsúlyozása éppen gazdasági irányú iskolafajunkban fokozottan szükséges. A műtörténet és a gazdaságtörténet koordinálása megértetné növendégeinkkel, hogy igenis lehetett és lehet „éhes hassal himnuszot énekelni“, mert a műalkotásokat nem a teli has, hanem a heroikus hit szüli.

10. A *tanárképzés átszervezése*. Tantervi reformunk szükségképpen feltételezi a kereskedelmi iskolai tanárképzés reformját. A jelenlegi tanárgenerációnak nyári továbbképző tanfolyamon kell megszereznie a szükséges ismereteket. Ilyen nyári továbbképző tanfolyamokat, minden 3—4 évben, már eddig is tartottak. Az intézmény már megvan, csak meg kell tölteni céljainknak megfelelő tartalommal.

Az új, fiatal tanárnemzedék megfelelő kiképzése sem ütközik különösebb nehézségekbe. A kereskedelmi iskolai tanárságot kizárólag Pesten képzik ki. A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen van néprajzi tanszék, amelynek azonban kvalifikációs funkciója nincsen: nincs tanári szak, amelynek vizsgatárgya a néprajz volna, vagy amelynél legalább a vizsga előfeltételei között szerepelne egy-egy néprajzi kollégium hallgatása. Ez a jelenleg funkcionálküli tanszék érdemleges funkcióhoz jut, ha a hungarológiát bevezetjük kereskedelmi iskoláinkba. A kereskedelmi iskolai tanárjelöltek így magyar irodalomból, magyar történe-

lemből, magyar földrajzból és néprajzból tennének képesítő alap- és szakvizsgálatot. Kötelezően hallgatniok kellene ezenkívül magyar nyelvészetet, világtörténelmet és egyetemes földzorojzot. Ezek anban nem lennének vizsgatárgyak. Alkalmazásnál, kinevezésnél előnyben volnának részesítendőek azok, akik énektanítói vagy énektanári oklevéllel rendelkeznek.

A fiatal tanárnemzedék bizonyára lelkes örömmel fogadná ezt a reformot. Tagadhatatlan tény ugyanis, hogy a legutóbbi másfél évtized tanárnemzedéke és annak éppen legértékesebb rétege nem az egyetemeken szemináriumokban kapta élete legfogékonyabb korszakának életmeghatározó élményeit, mint az előtte járó nemzedék, hanem az egyetem falain kívül, önként vállalt falukutató munkája során. Kétségtelen, hogy ebben az egyetemen kívüli munkásságban akárhányszor sok volt a romantika, sok a tudománytalanság, sok a naivitás, sőt a kelletténél több a tartalmatlan lelkesedés is. De nem lehet, nem szabad kétségbevonunk ennek a munkának a jóhiszeműségét, a résztvevők szándékának tisztaságát. A fiatalság eddig nem tudott mit kezdeni ezzel az életmeghatározó élménnyel az egyetem falain belül. Csak igen kevesen voltak, akiknek sikerült ezt az élményt harmóniába hozni egyetemi tanulmányaikkal. Nem lehet eléggé méltányolunk azoknak a professzoroknak a megértését, amellyel ezt az annyira szükséges harmóniát az egyetem részéről lehetővé tették. De nem szabad kárhoztatunk azokat a professzorokat sem, akik értetlenül állanak, vagy állottak a reájuk bízott ifjúság ezen egyetemen kívüli élményeivel szemben. Ez azonban már más lapra tartozik. Most itt áll ez a fiatalság, egy életmeghatározó élménnyel a lelkében, a frissen lepecsételt oklevéllel az egyik kezében, a „boldog békevilág“ korszakának szemlélete szerint készült tantervvel a másik kezében, jövendő munkásságának, hivatásának kapuja, az iskola előtt. Olyan gazdagok vagyunk-e, hogy a fiatal tanárnemzedék lelki tartalmának ezt a dús eleven, termőerejét parlagon hagyjuk heverni? Annyira fel van már törve Széchenyi nagy magyar parlaga, oly dúsak-e rajta a kalászok, hogy ezt a lelki magtárt, amelyet a fiatalok tiszta szándékú munkájukkal megtöltöttek, megdohosodni, megpenészedni hagyhassuk? Van-e, aki ezért a felelősséget vállalni merné?

Körül vagyunk véve fiatalos erőből duzzadó, népi kultúrájukra büszke nemzeti államokkal, amelyeknek oktatásügye telítve van azokkal az eszmékkel, amelyeknek tolmácsolását most megkíséreltük. Ezekkel a tényekkel szemben a nemzetfeletti esztétikum elefántcsonttornyába menekülni és ott az intéger Magyarországról ábrándozni annyi, mint feladni azt a keveset is, amit Trianon meghagyott. Vannak, akik azt hiszik, hogy Trianon gazdasági probléma, hogy ami a gazdasági összeomlás során elveszett, azt a gazdasági fellendülés visszaadhatja. Vannak, akik azt hiszik, hogy Trianon politikai probléma, hogy amit a politika elvett, azt a politika visszaadhatja. Mi azt hisszük, hogy Trianon nevelési probléma és úgy látjuk, hogy ennek a nevelési problémának a megoldása felé csak az első lépést tettük meg, ha a hungarológia szempontjai szerint rendezzük el és dolgozzuk fel iskoláinkban a magyarsággal foglalkozó ismereteket.

*Házy Albert.*